

1991-2006 : chroniques d'une récurrence étudiante

***COURS META** [kur meta] : n. m. Séance de cours où un intervenant d'une autre discipline ou d'une autre approche (paradigme) à l'intérieur de la même discipline, vient discuter avec le professeur et les étudiants. Opportunité pour les étudiants de se rendre compte de visu de la pluralité des approches possibles des savoirs. Opportunité pour les enseignants et les chercheurs de pratiquer l'interdisciplinarité en renouant avec la « vertu de l'étonnement qui est celle de la rencontre »¹.*

***COURS METIS** [kur metis] : n. m. Séance de cours où un intervenant étranger, généralement doctorant, vient discuter avec le professeur et les étudiants. Opportunité pour un chercheur du Sud d'interroger, par un regard extérieur, les concepts, la discipline, la méthodologie ou la technique enseignées habituellement. D'une façon générale, il s'agit d'une interaction entre science et culture dans un auditoire universitaire.*

Plus de questions, plus d'université ?, posait le colloque étudiant inaugurant la période dont nous faisons ici un rapide bilan. Ce titre à double sens indiquait, aux yeux de ses initiateurs, la dynamique centrale du fait universitaire : l'esprit critique comme facteur-clé d'un cercle vertueux qui souffle l'esprit universitaire.

De cercle vertueux en matière de culture universitaire - au sens questionnement sur les finalités et dialogue entre les savoirs - il a été question ces quinze dernières années à l'UCL. Opiniâtement, au départ du mouvement étudiant, des initiatives récurrentes se sont faites jour pour construire d'autres pratiques et produire d'autres savoirs, regroupés principalement sous les vocables « méta-métis ». Phénomène plutôt improbable, d'ailleurs, que cette persévérance au départ d'un acteur structurellement faible, intermittent, qu'est le mouvement étudiant.

« L'eau qui tombe goutte à goutte perce le roc » disait Lucrèce. Voire : cette balle au long rebond n'a pas été reprise par l'institution, ou trop peu. C'est l'histoire de cet assaut continu et de la réponse institutionnelle quasi indifférente dont il va être question ici.

1. Entre deux pôles, l'université balance

Il y a bien des conceptions de l'université de par le monde. Mais on peut les regrouper néanmoins en deux catégories² : celle des « idéalistes », qui pensent l'université comme lieu de la production du savoir, de recherche de la vérité, comme foyer d'imagination créatrice et de savoirs critiques, et celle des « utilitaristes », qui voient l'université comme lieu de formation de professionnels aux savoir-faire, s'adaptant de ce fait aux besoins des entreprises ou de l'Etat. Tout enseignement se situe quelque part entre ces deux pôles et c'est normal. Mais force est de constater que nos universités dérivent toujours plus, depuis 25 ans, vers le second pôle. Dangereusement ?

Les causes en sont multiples : la difficulté de gérer « le grand nombre » des universités massifiées ; la perméabilité aux exigences des clientèles amont - les parents et les étudiants - et aval - les milieux professionnels ; la spirale de concurrences intra-communautaire, intra-européenne et mondiale. L'université est devenue plus dépendante des bailleurs de fond - la prise de conscience est aigue que l'université devra désormais se situer dans un contexte international tout en tirant ses ressources financières de son insertion régionale et communautaire. Elle est aussi plus orientée « court terme ». Plus entreprise et moins service public en quelque sorte.

¹ Selon l'expression de Jean Ladrière.

² Conceptions de l'Université, Jacques Drèze et Jean Debelle., Bruxelles 1967.

En conséquence, elle est moins libre de ses formations. Elle se cherche. Son discours reste que l'université doit influencer sur la société et être un lieu de réflexivité. Mais la réalité, c'est qu'elle essaie désespérément de ne pas se faire distancer par l'entreprise au niveau de la recherche (il suffit de voir le glissement sémantique quotidien entre recherche et innovation) et tremble devant l'internationalisation (voir par exemple l'arrivée d'antenne d'universités américaines à Barcelone) ou la privatisation.

2. Quinze ans de persévérance

Préambule

Pour comprendre d'où vient l'émergence Méta-métis, il faut pointer deux moments lointains aux conséquences souterraines. La Constituante, tout d'abord, grand remue-méninges universitaire dans la foulée immédiate de mai '68 et qui n'a pas débouché sur des réformes majeures, mais qui a inspiré bien des acteurs et des actions dans la communauté universitaire durant la décennie suivante. Le mouvement de jeunes professeurs et chercheurs progressistes dans les années '70 et début des années '80 regroupé sous l'étiquette de l'Université sans toge, ensuite.

Grâce à ces réseaux attentifs, la préoccupation pédagogique et épistémologique qui s'est faite jour à partir de 1991 à l'AGL, entrecoupée de mobilisations éthiques ou sociales³, a pu rencontrer un écho certain : il y eut dès ce moment des complices, des partenaires, des alliés au cœur de l'université.

Mais d'où vient cette préoccupation et pourquoi a-t-elle pris ces formes originales ?

Avant de répondre à ces questions, il faut pointer le fait que le mouvement étudiant est, à l'inverse de l'institution universitaire séculaire au sein de laquelle les carrières sont longues, un acteur fragile vu le rythme de renouvellement de ses cadres. Il est, en partie, condamné à un éternel recommencement, à une faible capitalisation de son expérience, à une légèreté et un impact faible. Mais il est possible que certaines questions centrales restent posées durant de longues périodes, ou que des initiatives particulières perdurent.

1990-1993 : Le premier souffle

Tout démarre en 91 d'une question fondamentale : forme-t-on encore des intellectuels dans nos universités ? A voir l'organisation des cours, le cloisonnement entre disciplines, bref la connaissance telle qu'on nous la présentait, la réponse allait de soi : pas vraiment. Car les étudiants de l'époque étaient très souvent inconscients de ce qui devait se jouer dans une université : un lieu de production de la connaissance et un lieu d'apprentissage distancié à celle-ci.

C'est alors qu'avec l'aide de jeunes chercheurs et de professeurs ouverts, l'AGL a commencé à travailler deux enjeux : l'un assez classique - la pédagogie - et l'autre beaucoup plus surprenant pour un acteur étudiant : l'épistémologie et l'interdisciplinarité. La méthode utilisée fut assez particulière : il s'agissait à la fois de montrer « en actes », avec l'invention des Cours Méta, ce que nous voulions comme université, et d'en débattre « en parole » avec la communauté universitaire, lors d'un colloque intitulé « Plus de questions, plus d'université » et orienté vers la production de propositions de réformes⁴.

Dès l'année suivante, ces axes de travail commencèrent à se décliner : les cours métis étaient nés. Ensuite, les colloques commencèrent à devenir facultaires avec « Médecine en questions ».

Mine de rien, ce fut rapidement plusieurs centaines d'heures de cours qui se trouvèrent ainsi transformées de l'intérieur. Et une masse non négligeable de publications scientifiques qui apparurent soudain.

³ Celles-ci ne feront pas partie de mon propos.

⁴ Voir « Plus de questions, plus d'université. Comment former des intellectuels universitaires », AGL-FEF, 1992.

L'originalité de l'action de l'AGL résidait dans sa capacité à placer durablement le mouvement étudiant dans une situation d'opposition/avant-garde par rapport à l'université sur un double plan. Celui de la réflexion épistémologique appliquée, grâce à l'action de réseaux d'acteurs partenaires (étudiants, assistants, profs) avec les initiatives récurrentes méta-métis. Et le plan de la pédagogie, avec un important volant de propositions pédagogiques regroupées autour de deux axes : le libre choix pédagogique et l'assouplissement des contraintes institutionnelles. Celles-ci vont d'ailleurs irriguer longtemps la réflexion et les positions étudiantes en la matière et se concrétiser au travers d'un travail important sur la formation des délégués de cours.

1994-1997

Le discours sur la pédagogie et l'épistémologie s'est perpétué dans les années qui ont suivi et les projets se sont partiellement renouvelés avec le colloque « Droit en questions ». L'idée était bien d'inscrire les réflexions et initiatives méta-métis - déjà bien développées - structurellement et systématiquement dans la pratique enseignante à l'université.

La création par l'université d'un institut de pédagogie l'IPM - répondait au souci pédagogique, mais légèrement à côté du problème : celui de l'acquisition de « l'esprit critique pour tous ». Certes, l'IPM était un canal potentiellement très intéressant, mais en mêlant pédagogie et multimédias, l'université n'a-t-elle pas confondu la fin et les moyens et technicisé le problème ? Diane Platteeuw, présidente AGL de l'époque fit ainsi un discours intitulé : « J'suis pas sur qu'on se soit bien compris ».

Certes, il y avait dans le discours étudiant une certaine naïveté « auto-socioconstructiviste » : l'idéal de l'étudiant-acteur. Mais l'objectif était louable et somme toute réaliste : renverser le paradigme universitaire qui visait à faire acquérir les bases dans des auditoriums massifiés « sans se poser de question » (si ce n'est de savoir, côté étudiant, comment passer au travers des mailles du filet de la sélection) pour lui préférer : se poser des questions pour acquérir des bases. Car c'était patent : cette manière de ne pas trop viser l'esprit critique au départ des cursus faisait passer un grand nombre d'étudiant définitivement à côté de l'esprit universitaire.

L'autre fait marquant de cette période aura été la mise en œuvre de projets concrétisant les discours sur l'étudiant responsable, acteur de son savoir et de sa vie. Ainsi, ont émergé l'Autre pack et les mobilisations sur la responsabilité de l'université concernant la Birmanie. Car enseigner non seulement le savoir mais également les conditions de sa production questionne inévitablement la position du producteur, sa responsabilité sociale. Ces initiatives avaient pour but d'opérationnaliser cette approche critique dans des actions précis, concrètes. Elles furent elles aussi peu relayées par l'institution. La critique sociale n'est pas fort valorisée dans les cursus académiques et administratifs.

1997-2000

Le plus gros changement de la période suivante réside sans doute dans le fait que l'université - et particulièrement le rectorat - s'est fortement intéressé à la pédagogie et ce, pour de multiples raisons : conviction, concurrence, mode et peut-être aussi influence étudiante. C'est ce qui a fortement transformé la position de l'AGL qui est passée d'un positionnement d'opposition/avant-garde à une position - très délicate pour un mouvement étudiant - d'accompagnement du changement, où rectorat et AGL prônaient la réforme (pédagogique) « contre » les profs et les étudiants.

2000-2003

A cette époque, on assiste à la montée en puissance du programme « gérer sa formation » : formation continue, contrôles continus, responsabilisation (certains diront infantilisation) de l'étudiant. En gros, pour vous rendre responsables, on va organiser des travaux de groupe tous les jours; et puisque vous êtes responsable, vous allez nous faire vos lectures tous les jours. C'est ce que l'on peut appeler une récupération du discours sur l'autonomie de cette génération AGL. Ce fut dès lors un temps d'opposition pointue : une poignée d'étudiants se passionnent pour les réformes au sein de l'UCL ou de la communauté française (redevvenue un enjeu avec le retour à la FEF et le décret Bologne) et trouvent des raisons plus ou moins bonnes de dire « oui mais ».

Ainsi, Bologne. L'élaboration interne de Bologne a été un bel exemple d'occasion manquée du point de vue de l'innovation pédagogique, malgré les efforts combinés de l'AGL et du rectorat et malgré l'instauration des mineures comme compromis. Car après la panique des débuts à tous les étages de l'université, le côté pédagogique a occupé une place importante au début des discussions. Il s'agissait de profiter d'une réforme profonde pour revoir la structure des cursus et y instaurer de la flexibilité, à la fois pour lutter contre l'échec et aller vers une véritable orientation progressive, et pour décloisonner les savoirs. Cet objectif était partagé, pour des raisons différentes par l'AGL (grosso modo mettre en oeuvre les structures institutionnelles qui donnent du corps aux propositions AGL qui avaient éclos depuis 1991) et par le rectorat de l'époque (se rapprocher du modèle américain). Mais, assez vite, les doyens et, plus encore, la plupart des responsables des départements ont freiné par peur des réactions de leurs professeurs face à un changement radical venu d'en haut.

Le rectorat a alors implicitement décidé de sacrifier le volet pédagogique qui a été encommissionné. Ont été abandonnées les discussions sur la modularisation (qui avaient pourtant été relativement loin) et la refonte de l'évaluation qui visaient à simplifier l'orientation progressive et à individualiser les rythmes. Abandonnés également les discussions sur l'étendue de tronc communs et des équivalences entre les cours de différentes filières. C'est alors qu'est arrivée l'idée des mineures. C'était un compromis entre le fait d'apporter un peu de flexibilité et d'innovation dans les discours, une « patte UCL » à la réforme et le besoin de sécurité des doyens et des départements (ils savaient ce qu'ils devaient faire: organiser leur majeure et leur mineure).

L'idée était bonne et il est trop tôt pour en l'évaluer sérieusement. Mais on peut déjà pointer que certaines mises en oeuvre ont tendance à passer au bleu les dimensions généralistes, critiques ou épistémologiques dans les majeures Bac. Le niveau général de formation théorique est ainsi réduit pour une formation plus professionnelle. Et du côté des maîtrises, il y a parfois une augmentation de l'étanchéité des programmes au sein d'une même faculté. Bref, les mineures ouvrent du moins un espace d'initiative plus facilement finançable que l'ouverture de nouveaux programmes. Mais pour ce qui est du changement culturel de l'institution, ce n'est pas encore gagné.

La fin des cours méta-métis

Après des années plus portées sur le citoyen et l'humanitaire, cette période récente fut aussi un temps de relance d'une réflexion de fond sur les missions de l'université, avec le colloque « C'est quand qu'on va où ? » puis les « Congrès étudiants », jusqu'au colloque « Prêt-à-penser ou prêts à penser ». Mais paradoxalement ce fut également le moment de l'arrêt des cours méta-métis. Censés être un aiguillon pour prouver que d'autres méthodes d'enseignement étaient possibles et inciter à l'expérimentation individuelle et institutionnelle, ils étaient sans doute devenus avec le temps un gadget AGL, que tout le monde reconnaissait pertinent (du moins en licence) mais qui servait davantage à l'UCL à se dédouaner qu'à se transformer.

Ainsi, Marcel Crochet ne disait-il pas que c'était « le rôle de l'AGL d'organiser ce genre de choses et que l'institution ne voulait pas empiéter sur le caractère libre et auto-géré de l'initiative » ? Tragique méprise, n'est-il pas ? C'est ainsi que les étudiants de l'époque ont tenté, sans grands succès, de repolitiser la question et de jouer sur des incitants institutionnels pour permettre au concept de vivre sans que trois étudiants et un permanent passent l'année dans les bureaux de l'AGL à organiser une quinzaine de cours méta-métis avec des profs de toute façon convaincus. Après quinze années, sans relais institutionnel, l'initiative était morte de sa belle mort. Un trésor mis à jour puis abandonné.

3. Un bilan institutionnel d'une insoutenable légèreté

Tentons une rapide évaluation sur les deux plans qui nous ont mobilisés ici : la pédagogie et le souci épistémologique.

Pédagogie

Si on fait le bilan de l'évolution de l'université par rapport à la demande originelle du mouvement étudiant, on peut dire que la pédagogie occupe une place importante à l'agenda, les effets sur le terrain variant d'un endroit à l'autre. Il reste des divergences entre les acteurs de l'UCL sur les modalités, mais il y a consensus - relativement mou - sur le fait que c'est un enjeu important. Il en

résulte aujourd'hui un double mouvement dans la conception générale des études, bien en phase avec l'individualisme contemporain : d'une part, une hédonisation pas forcément négative des parcours d'études, avec une multiplication des cursus à options et l'instauration du système des mineures ; d'autre part une professionnalisation des parcours d'études, surtout en bac.

Epistémologie et transdisciplinarité

Par contre, la grande oubliée c'est la demande épistémologique et interdisciplinaire : discuter et faire évoluer les conditions de productions du savoir. Il n'y a pas eu de changements significatifs sur ce point. Pourtant, malgré la pression concurrentielle et la marchandisation progressive du champ universitaire, d'immenses leviers sont à disposition.

- *Au niveau de l'enseignement*, on peut dire que la transdisciplinarité avance par des initiatives individuelles mais marginales, par quelques chaires et quelques cours interfacultaires. En gros, Bologne a amené plus de flexibilité dans les programmes, plus de modules et d'options et, sans le vouloir, offre les conditions techniques de la transdisciplinarité. Ainsi, la création de mineures dans une autre discipline est une porte ouverte pour les questions épistémologiques. Mais dans le même temps, on assiste à une mise en cours à option des cours de philosophie ou plus théoriques dans certains départements.

Les cours méta ont disparu et les cours méfis quasiment également. Ils se sont institutionnalisés mais en s'externalisant chez un opérateur à part (Louvain Développement), étioquant ainsi la motivation des professeurs jusque là impliqués. On peut donc considérer que l'université n'a non seulement pas protégé ces petites flammes, portées par des collectifs volontaires et fragiles, mais les a laissées mourir alors qu'elles avaient un but de contagion culturelle dans toute l'institution.

- *Au niveau de la recherche* - et c'est aujourd'hui bien sensible - la course à l'excellence rapide et grossièrement quantifiée (cf. le *Citation index*) conditionne les financements, les carrières et les recrutements. C'est le règne des critères standards qui entraîne la perte de pluralisme et de diversité épistémologique - les sciences économiques en sont l'exemple-type. Or, la transdisciplinarité demande du temps et elle est plus difficile à faire publier. Ce problème est surtout sensible chez les jeunes professeurs, véritables esseuses à publications, qui n'ont que peu de temps pour enseigner avec passion ou pour développer les dialogues approfondis requis pour dépasser les frontières de leur discipline, de leur paradigme ou de leur culture.

Résultats : une incompatibilité au quotidien même si l'interdisciplinarité est sur toutes les lèvres. Il y a certes plein d'exemples d'interdisciplinarité réussie mais cela relève de l'exploit individuel. La question est surtout pertinente au niveau structurel, institutionnel. Là aussi, on peut faire le même constat vis-à-vis des initiatives méta-méfis qui, dépassant le niveau individuel pour se hisser à celui d'initiatives collectives, avaient produit des savoirs nouveaux, réellement transdisciplinaires⁵. Leur source est désormais tarie, faute de relais institutionnel. Ils représentaient pourtant un 'gai savoir' sur les problèmes du monde et correspondaient parfaitement à la recherche comme 'fête scientifique', aiguisant le désir de recherche chez les professionnels de l'université.

Difficile dès lors de ne pas parler de gâchis, car l'interdisciplinarité est un des éléments de différenciation positive de l'enseignement et de la recherche universitaires. Et l'évolution de la science, son impact sur le monde et les modes de développement actuels de nos sociétés ne feront que réclamer toujours plus d'approches globales, intégrées, novatrices, ouvertes, critiques, larges.

Pour élargir le propos, il faut bien reconnaître que la culture du questionnement sur les fins servies par la recherche universitaire, sur sa responsabilité sociale et éthique n'est pas très développée. Et ce n'est pas en utilisant des critères standards et absurdement quantitatifs pour évaluer les recherches et les chercheurs qu'on pourra la développer.

Ainsi, on peut s'étonner du retard de prise en compte du développement durable dans les programmes de recherche et d'enseignement ou dans le fonctionnement même de l'institution. La question de la justice (et en particulier la justice intergénérationnelle) ne serait-elle donc pas une des questions centrales adressées à nos sociétés, donc aussi à nos chercheurs, nos enseignants et nos

⁵ Ainsi, le syllabus Méfis 1992-1993, ss. dir. Hervé Capart et Isabel Yopez, AGL-Approche, 1993.

étudiants, forces vives de demain ? Seul point positif, sorte d'exception notable mais à qui la tentation est grande de sous-traiter ces questions : la Chaire Hoover comme lieu institué dévoué à la réflexion éthique.

4. Repartir des intuitions initiales ?

Méta où « Enseigner le pluriel du vrai »

Tout a commencé en 1990, au local N58 du bâtiment Dupriez, où quelques étudiants et jeunes chercheurs se réunissaient autour de deux mots magiques : l'interdisciplinarité, parce que personne n'y arrivait, et l'épistémologie comparée. « On se disait qu'il devait y avoir quelque chose qui permettait de faire des ponts entre les sciences, qui était la force de l'analogie, de la métaphore, de la résonance, de la pluralité. On se disait aussi que tout savoir, aussi blindé soit-il, repose sur un fondement intuitif quasi injustifiable, que les gens choisissent de partager ou non. Derrière tout savoir, il y a une tache aveugle et les taches aveugles ont des gardiens qui sont les pratiquants eux-mêmes de la discipline. Il y avait là la prise de conscience d'un levier idéologique énorme. Pourquoi refuser d'initier les étudiants à cela ? N'est-ce pas cela qui rend les choses - et les études - passionnantes ? Qui permet de transcender le nécessaire apprentissage professionnel de savoir-faire ? Et qui est la véritable spécificité du lieu universitaire ? ».

« C'est à partir de là que le mot 'méta' a surgit. On voulait une réforme du contenu, des objectifs et de la méthode des cours universitaires et de l'organisation de la recherche. Et pour y parvenir, il fallait rejoindre étudiants et professeurs là où ils se trouvent, c'est-à-dire dans les auditoires. On appelait ça 'enseigner le pluriel du vrai'. Cette volonté de pratiquer la critique comparative des paradigmes au sein des disciplines et entre elles a produit des moments extraordinaires, des collaborations qui durent encore aujourd'hui (on ne fait pas de l'interdisciplinarité tout seul), l'actualisation d'un potentiel scientifique et... pédagogique insoupçonné. C'était une mise à l'épreuve aussi, de la capacité des gens à remettre en question leur paradigme, à reconnaître et préserver leurs différences, à instaurer un climat idéal de communication qui prépare et suscite la discussion et... la participation du public étudiant »⁶.

N'est-ce pas cela qui donne un sens à l'effort et permet un surcroît de motivation, réduisant par là le risque d'échec ? Les recherches sur l'apprentissage montrent que ce sont les interactions sociales qui font avancer et penser (se décentrer, prendre des risques cognitifs, accepter le conflit de représentations puis débattre et restructurer), sinon on se limite souvent à la restitution.

Cette initiative était à nos yeux à la fois une métaphore et une expérimentation du fonctionnement idéal de l'université, montrant la facticité des cloisons disciplinaires. En aucun cas un 'module en plus', un 'moment sympa', une 'bulle à préserver'.

Métis ou « Les lunettes croisées »

La déclinaison culturelle de cette ligne de travail s'est rapidement mise en route, avec d'autres partenaires, d'autres réseaux de chercheurs, de professeurs et d'étudiants. On appelait ça « la connaissance à la première personne ». La mise en perspective interculturelle du savoir enseigné, le rapprochement entre raison et subjectivité, culture et science, en faisant droit aux parcours individuels, à la confrontation des pratiques du dedans et du dehors de l'université.

*
* *
*

Au-delà du type de savoir - pluriel - véhiculé par ces formules, il y a une invitation à une certaine façon d'agir collectif qui permet de se situer comme acteur dans ses études, son enseignement ou sa recherche, qui permet aussi développer une conscience sociale et politique. « Méta-métis étaient à la

⁶ « Cours méta et cours métis : une démarche plurielle », H. Capart, T. Dedeurwaerdere, I. Yezpez, in Réseaux métis et université, AGL-Approche, 1995 (sur base d'entretiens avec Philippe Baret, Patrick Dupriez et Michelange Baudoux »

fois des produits, prétextes et amorces de relations inédites, du moins à cette échelle là. Par la démarche commune à l'ensemble des facultés et des programmes, c'était également quelque chose de transversal aux disciplines et aux thèmes de travail, quelque chose de proprement universitaire qui émergeaient des lieux 'communs' par excellence de l'institution au sens de 'banal' - les auditoriums - pour les transformer en lieux 'communs' au sens de partagés et ouverts à la pluralité de regards »⁷.

C'est cette université là qui est passionnante. Ce sont ces intuitions et ces pratiques-là qu'il faut reprendre, sous d'autres formes sans doute, mais dans cette visée.

Comment renouer de façon réaliste et pragmatique avec cet idéal universitaire ? Par une prise de relais des acteurs collectifs portant ces désirs. Par qui ? Par l'institution universitaire elle-même.

*Christophe Derenne
Président AGL 91-92
Directeur d'étopia, centre d'animation
et de recherche en écologie politique*

Cet article se base notamment sur des discussions avec Bernard Swartenbroekx, Donat Carlier, John Pitseys, Nicolas Brahy, Philippe Baret et Isabelle Ferreras.

⁷ Idem.